

PTE, Általános Orvostudományi Kar, Szak- és Továbbképző Igazgatóság

A személyiség erősségeinek és a családi háttér szerepének vizsgálata a serdülők iskolai alkalmazkodásában

A hazai iskolarendszerben évekig a meghatározó iskolatípus a nyolc évfolyamos általános iskola és a négy évfolyamos gimnázium volt. A tehetségnevelés feltételeinek javítása, a színvonal emelkedése érdekében az 1995. évtől engedélyezték a hat évfolyamos gimnáziumok létrehozását. Így a jelen közoktatási rendszer a 13 éves, 6. évfolyamot befejezett általános iskolai tanulóknak alternatívát kínál: további tanulmányaikat folytathatják az általános iskola keretei között (általános iskola 7. évfolyama), vagy megkezdhetik gimnáziumi éveiket (6 évfolyamos gimnázium 7. évfolyama).

A 15 éves diákok körében is megtalálható olyan csoport, amelynek tagjai ebben az életkorban kezdték meg gimnáziumi éveiket (4 évfolyamos gimnázium 9. évfolyama), és vannak, akik már korábban megkezdtek gimnáziumi tanulmányaikat (6 évfolyamos gimnázium 9. évfolyama). Tehát mind a 7., mind a 9. évfolyamon találkozhatunk aktuálisan zajló iskolaváltással és ugyanolyan korú iskolaváltáson kívül eső évfolyammal, ami lehetővé teszi a korcsoportonkénti vizsgálatokat.

Bevezetés

Az iskolaváltás nehézségeit számos alkalommal értékelték már a pedagógia oldaláról, de a serdülő diák oldaláról még nem történtek mérések, miközben az általános iskolából a középiskolába történő iskolaváltás komoly kihívás, nehezített helyzet a tanulók életében. Az eredményes beilleszkedés egy olyan kritikus mozzanat, mely az új rendszert támogató, esetleg nehezítő feltételrendszerén túl meghatározza, hogy a tanulók általában milyen erősségekkel rendelkezve lépnek át egyik rendszerből a másikba. Az erősségek az átlépés nehézségeinek kezelésében meghatározó szerepet kapnak. Ezért vizsgálatunk során a pozitív pszichológia által fókuszba hozott erősségek összefüggésében (megküzdés, pszichológiai immunitás, flow, érzelmi intelligencia) vizsgáltuk az új feltételekhez való alkalmazkodás sikerességét, amelynek indikátoraként a tanulók iskolai teljesítményét, pszichoszomatikus státuszát és iskolai jóllétét tekintettük. Az átállást meghatározó forrástényezőként, pszichológiai faktorként befolyásolja a családi komplexitás, a család atmoszférája, a szülők szocio-ökonomiai státusza, ezért a hatások elemzése ezek figyelembevételével történt. Az előbbi tényezők közösen alapozzák meg az iskolai életben a további folytatást, az esetleges kezdeti kudarcok, nehézségek ugyanakkor felerősítik a rendszerrel kapcsolatos félelmeket. A kezdet kérdése tehát lényegi elem a rendszerben való működés tanulmányozása során.

A serdülőkor sajátosságai

Erikson (1963) szerint a serdülőkor legfontosabb fejlődési feladata az identitás kialakítása, a szakadatlan kételkedés önmagunkban, mely az egészséges pszichoszociális fejlődés szerves részét képezi. Sok hiedelem, szerep és viselkedésmód „felpróbálható” módosítható, illetve elvethető az integrált énfogalom kialakítására irányuló kísérletek során. Minél jobban egybecsengenek a szülők, a tanárok, a kortársak értékei, annál könnyebb az egyén identitás-keresése. Erikson (1968) szerint a serdülőknek négy korábbi fejlődési krízist kell újra megoldaniuk:

- a bizalom kialakítása: olyan személyek keresése, akikben a serdülő bízik, és akiknek ő is bebizonyíthatja saját megbízhatóságát;
- az autonómia iránti igény: az életére vonatkozó döntéseket ő maga akarja meghozni szülei helyett;
- a kezdeményezés igénye: olyan célok és kapcsolatokat kijelölésének megkísérlése, amelyek hozzásegíthetik vágyai eléréséhez, amilyenné válni szeretne;
- a teljesítmény igénye: fő célja elsősorban nem a tanár elvárásainak való megfelelés, az általa kijelölt célok elvégzése, hanem saját munkája minőségéért kíván felelősséget vállalni.

A szülői vonások a genetikusan determináció révén és szocializációs hatással ráerősítve megjelennek a gyermekeknél is. A szocializáció magába foglalja a gyermeknevelési eljárásokat, de ennek keretében jut érvényre és jelenik meg a gyermeknél a szülői modellkövetés mint jelentős szocializációs és nevelési hatás. A serdülők életében bekövetkező fontos biológiai változásokhoz hasonló súlyúak azok a fejlemények is, amelyek a családdal és a kortársakkal való kapcsolatokban következnek be. A serdülőkori identitás kialakulásával párhuzamosan dinamikus folyamat zajlik le a serdülők és a környezet kapcsolatában, mind az életükben még mindig igen fontos szerepet játszó szülők, mind a kortársaik tekintetében. A serdülőkorra jellemző szoros, közeli kapcsolat megteremtése, a barátság és intimitás követelte finom alkalmazkodás fontos feltétele, hogy a serdülők képesek legyenek minél pontosabban megérteni a másik helyzetét, értékelését. A serdülőt nevelő családokban a szerepek átrendeződnek. A fiatal véleményét a családi döntésekben mindinkább figyelembe veszik, és a serdülők is nagyobb erőfeszítéseket tesznek akarataik érvényesítésére. A működőképes családi együttes egyik kritériuma, hogy alkalmazkodni tud az új feltételekhez, a családtagok megváltozott igényeihez. A serdülő fejlődésére, viselkedésére nagy hatással van a családban uralkodó légkör, hangulat. Ahhoz, hogy a serdülés sikeresen menjen végbe, Winnicot (1965) szerint két dolog szükséges. Az egyik a külvilágban egy olyan befogadó közeg (csoport), amely felvállalja a serdülőt, a másik pedig az a biztonságos közeg, ahonnan „kitörhet”, majd visszatérhet (család).

Pszichoszomatikus tünetek

A diákok aktivitása nagyon különböző a tanórai teljesítés során, de ugyanazon tanuló is különféle szinten teljesít más-más tanórán. Douglas (1996) arra hívja fel a figyelmet, hogy komoly szakmai kihívást jelent a pedagógus számára, hogy az eltérő képességű, érdeklődésű tanulók ugyancsak eltérő attitűdjeit oly módon kezelje, hogy közben megfelelő színvonalon a megfelelő mennyiségű tananyagot is átadja. Ha a képességek tartósan nincsenek szinkronban a kihívásokkal, akkor az állandósulás következményeképpen a tanórai problémán túlmutató pszichoszomatikus tünetek generálódhatnak (Balogh, 2006). Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartásával foglalkozó nemzetközi összehasonlító kutatás (Health Behaviour in School-aged Children, HBSC) a 2006. évben felmért összesített adatain végzett elemzések szerint a gyermek- és serdülőkoriak körében a kedvetlenség, az idegesség, a fáradtság, a fejfájás, a szédülés, gyomor- és

hasfájás, hátfájás és az alvási problémák voltak a leggyakrabban előforduló tünetek (Németh, 2007).

A személyiség erősségei

Az ember-környezet rendszer alapsémájában egyensúlyvesztés esetén az egyensúly helyreállítása részben magatartási válaszok segítségével történik. Semmiféle fejlődés nem képzelhető el változás nélkül, ugyanakkor minden változás stresszel jár. A 'coping' fogalmát mint kulcsfogalmat Lazarus (1993) a stressz kognitív tranzakcionista elmélete, illetve később az érzelmet kognitív motivációs viszonyként felfogó elmélet keretében dolgozta ki: „megküzdésnek tekinthető minden olyan kognitív vagy viselkedéses erőfeszítés, amellyel az egyén azokat a külső vagy belső hatásokat próbálja kezelni, amelyeket úgy értékel, hogy azok felülmúlják vagy felemésztenek aktuális személyes forrásait”.

Személy-környezet tranzakcióban a kognitív értékelés folyamata két, egymáshoz dinamikusan kapcsolódó szakaszra bontható: elsődleges és másodlagos értékelésre. Az elsődleges értékelés azt tisztázza, mit jelent, mi a jelentősége az aktuális személy-környezet interakciónak a személy aktuális jólléte, kényelemérzete, tágabb értelemben az egész életének alakulása szempontjából. A másodlagos értékelésben történik meg azoknak a forrásoknak a számbavétele, amelyek a megküzdés során mobilizálhatók. Az elsődleges és másodlagos értékelés is további komponensekre bontható. Az elsődleges értékelésben az egyik lényeges komponens az adott környezeti hatás vagy változás motivációs relevanciájának megállapítása, ami annak tisztázását jelenti, hogy érinti-e és ha igen, milyen mértékben tér el az adott hatás attól, amit a személy akar. Az elsődleges értékelés következő komponense az interakció én-érintettségének megállapítása. A másodlagos értékelés elsőként az adott változás és interakció kiszámíthatóságát, kontrollálhatóságát vizsgálja, továbbá azt, hogy ki vagy mi az okozója, kézbentartója a változásnak, ki lehet a felelős azért, hogy a hatás előállt. A második komponens a másodlagos értékelés folyamatában a problémacentrikus beavatkozáshoz bevethető coping-stratégiák számbavétele, mindazon erőforrások és lehetőségek feltérképezése, amelyek az interakció menedzseléséhez igénybe vehetők. A harmadik komponens az érzelmi regulációt szolgáló megküzdési források feltárását jelenti: azoknak a lehetőségeknek a megvizsgálása, amelyek a helyzethez való pszichológiai alkalmazkodást lehetővé teszik. A másodlagos értékelés következő komponense a jövőre vonatkozó elvárásokat elemzi: becslések történnek arra vonatkozólag, hogy hogyan alakulhat az interakció az egyes megküzdési stratégiák bevetése esetén, vagy akkor, ha az egyén egyáltalán nem avatkozik be. A stresszel való megbirkózással kapcsolatos legfontosabb tényezők:

- célravezető, adaptív megbirkózási, konfliktus-megoldási stratégiák,
- célravezető, adaptív attitűdök, beállítottság,
- a társas támogatás, szociális háló, kohézió, társadalmi tőke.

A salutogenikus (az egészségfenntartást hangsúlyozó) paradigma (Antonovsky, 1995) keretében végzett nemzetközi kutatások eredményei, valamint a megküzdési eredményesség és a személyiségjegyek összefüggésére vonatkozó kutatások azt bizonyítják, hogy a stresszhatások eredményes leküzdésének szolgálatában létezik egy, a védelmet adó személyiségjegyekből egységesült megelőző rendszer, amely védekezőképességünket a változó feltételekhez igazodóan folyamatosan fejleszti, és irányítja önmagunk és környezetünk átalakításának folyamatát, szavatolva ezáltal hatékonyságunkat és jól működésünket (egészségességünket). A szervezet immunrendszere különböző egyéb védőberendezésekkel együttműködve küzd a szervezetet érő káros tényező ellen, és ezen rendszer – a követelményeknek megfelelő – kielégítő működése a személy pszichés állapotának is függvénye. Mind a pszichoszociális, mind az immunológiai területen ugyanazon cél determinálódik: az önazonosság és a folyton változó környezettel való

megfelelő viszony létrehozása és állandó fenntartása. Ennek a két területnek a kapcsolatát „a cél harmóniájának szükségessége”, vagyis az organizmus minden szintje között fennálló koherencia határozza meg. A pszichológiai immunrendszer fogalma azoknak a személyiségforrásoknak a megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stresszhatások tartós elviselésére, a fenyegetésekkel való eredményes megküzdésre úgy, hogy a személyiség integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön, inkább gazdagodjon a stresszel való aktív foglalkozás során szerzett tudás, élményanyag és annak tapasztalati interiorizációja következtében. A pszichológiai immunitást Oláh (1993) definiálta, aki szerint olyan aktív védettség, amely egy komplex kognitív eszközrendszer birtoklásával, ezen rendszer azonnali aktiválásának képességével írható le minden olyan helyzetben, amikor az integrált pszichikus működésben külső vagy belső körülmény, valamint az életműködés ellen ható tényező lép fel. A pszichológiai immunrendszerbe integrálódó személyiségkomponensek közös vonása, hogy a pozitív következmények anticipálására hangolják a kognitív apparátust, az énhatékonyság-érzést fokozzák a megküzdési folyamatban, a célelérési szándékot és az önszabályozási hatékonyságot erősítik, nehezített alkalmazkodási feltételek esetén is.

A pszichológiai immunrendszer három alrendszerre bontható:

1. Megközelítő monitorozó alrendszer: Az elsődleges értékelésen keresztül segíti a világhoz való pozitív viszonyulás kialakítását. Ennek hatására az egyén a környezetet pozitív, kontrollálható, érthető és értelmes egésként definiálja, amelyben önmagát is célorientált és folyamatos fejlődésre képes egyénnek látja. Az alrendszer segítségével valósul meg a helyzetek megértése, kontrollálása és a pozitív következmények lehetőségének felismerése kritikus helyzetekben.

2. Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer: A másodlagos értékelésen át segítik a feltáró hozzáállás kialakítását. Ezek részt vesznek a személyen belüli és szociális erőforrások irányításában, illetve kontrollálásában, amelyek biztosítják a szervezett viselkedés fenntartását és végrehajtását. Ezen alrendszer azokat a személyiségjegyeket és módszereket foglalja magába, amelyekkel a személy elérheti célját, megváltoztatva saját fizikai vagy társas környezetét.

3. Önszabályozó alrendszer: Az én-reguláció hatékonyságát biztosító személyiségbeli kompetenciák együttese. Ezek segítik a stressz hatására fellépő feszültségek kezelését, valamint a sikeres megküzdéssel szemben álló érzelmek szabályozását. Ezek a képességek biztosítják a stresszhelyzetekben kialakuló érzelmi állapotok kontrollját és az önszabályozás hatékonyságát is.

A pszichológiai immunrendszer edzettségét a gyakori 'flow' (azaz „áramlat”) állapottal való azonosulás garantálja. A flow átélése a személyiség olyan működési stádiuma, amelynek gyakoriságával arányban lévő következmény a személyiség fejlődése, gazdagodása, a képességek folyamatos fejlődése, az elégedettség átélése, valamint a tudatosság komplexitásának növekedése. Ez a tapasztalat az egyén személyiségének kiteljesedését, az egyéni képességek fejlesztését, a tökéletes élményre való törekvést motiválja. Tehát áramlat-állapotban az egyén teljes kapacitását kihasználva végzi tevékenységét (DeCharms, 1968), jellemzően egyfajta dinamikus egyensúlyi állapotban. Az áramlat-állapot feltétele az észlelt cselekvési kapacitások és a lehetőségek közötti egyensúly megléte. Ez az egyensúly azonban eredendően törekeny. Ha a kihívások felülmúlják a készségeket, akkor a személy először éberré válik, majd szorongani kezd; ha a készségek múlják felül a kihívásokat, akkor lazít, majd unatkozik. A szorongás-élmény csatornájából (Oláh, 1999, 15. o.) akkor kerülhetünk áramlatba, ha fejlesztjük a képességeinket. Az unalom esetén pedig az új kihívásokra találás jelenti az áramlat-élmény ismételt átélésének biztosítását. Az 1980-as években az áramlat-koncepciót a Maslow és Rogers humanisztikus hagyományából táplálkozó pszichológia is befogadta, részévé vált az intrinzik motiváció és érdeklődés irodalmának is.

Az egyén tevékenységgel összefüggő motiváltságának személyes tényezőit, önmagához és más személyekhez, közösségekhez való viszonyát a személy érzelmi intelligenciája foglalja magába. Az intra- és interszónális készségek összetevői: a társakra vonatkozó érzelem-észlelés, felismerés és kapcsolatteremtés, az erős érzelmekkel való megküzdés és indulatkontroll, illetve a változásokhoz való alkalmazkodás és a társas jellegű problémahelyzetek megoldásának készsége. Az én-tudatosság, önmenedzselés, a társas tudatosság és kapcsolatkezelési készségek Goleman (1997) szerint a beilleszkedés alapfeltételei. Az életvezetési készségek hátterében Emmerling és Goleman (2003) nyomán az érzelmi intelligencia különböző faktorainak hatását feltételezik. E paradigma értelmében elsőként szükséges készség a személy tudatossága a saját érzelmi állapotainak átélése során, az élmények megértése és azok kifejezési képessége. Fontos tényező a társakra vonatkozó érzelem-észlelés, felismerés és kapcsolatteremtés, az erős érzelmekkel való megküzdés és indulatkontroll, illetve a változásokhoz való alkalmazkodás és a társas jellegű problémahelyzetek megoldásának készsége. Az érzelmek hatékony szabályozását nagyban elősegíti, ha a személy felismeri az érzelmek szimbolikus tartalmát, az érzelmi reakciók valós okait, illetve megfelelő módon címkézi az érzelmi állapotokat. Az érzelmi-kognitív feldolgozásának azonban bizonyos értelemben feltétele az érzelmi reakciók pontos azonosításának képessége, illetve az érzelmek kognitív rendszerrel való interakciójának megvalósulása. A fejlett érzelmi intelligenciával jellemezhető személy képes az érzelmeit adaptív módon figyelembe venni a tervezésnél, az érzelmei hasznosításával kreatívabban gondolkodik, képes a figyelmét rugalmasan ráirányítani vagy elterelni bizonyos dolgokról, illetve képes az érzelmeit felhasználva motiválni önmagát vagy másokat. Oláh (2005) megfogalmazásában „az érzelmi intelligencia az érzelmi életünk feletti uralmat, a társas kapcsolatokban jelentkező érzelmi történések és folyamatok kezelését, irányítását biztosító képességeink együttese”. Oláh szerint az érzelmi intelligencia lényegi képesség-együttesét az alábbiak alkotják: az érzelmek felismerésének, megkülönböztetésének és tudatosításának képessége, a saját érzelmi állapotunk és megnyilvánulásaink szabályozásának képessége, a másoktól jövő érzelmi jelzések detektálásának képessége, valamint mások érzelmi viselkedésbeli megnyilvánulásainak kezelésére való képesség. Az érzelmi intelligencia az egyénre jellemző személyiségjegyeket tartalmaz, amelyek a személyiségjegyek meghatározó elemei, így mérhető, azonban a széles körben ismert kognitív képességet mérő intelligencia-teszthez hasonlatos, tudományosan elfogadott számszerű mutatóval (IQ) nem jellemezhető.

A vizsgálat ismertetése

A vizsgálat célja

Vizsgálatunk során arra kerestük a választ, hogy akkor, amikor a serdülők egyik fő feladata egyébként is a problémákkal, nehéz helyzetekkel való megbirkózás, az iskolaváltás hogyan befolyásolja a tanulók megküzdési mechanizmusait, az alkalmazott stressz-kezelési módokat a négy évfolyamos és a hat évfolyamos gimnáziumba történő átlépés során. Vizsgáltuk továbbá, hogy különböznek-e egymástól e tekintetben a kétféle iskolarendszerben tanuló diákok. Kontrollcsoportnak az iskolaváltáson kívüli (váltás előtt lévő, illetve váltáson már több éve túljutott) kortársakat tekintettük.

A méréshez használt módszerek

A személyiség erősségeként kezelt megküzdés mérésére a Coping Junior Tesztet (Oláh, 2005), a pszichológiai immunitás mérésére a Pszichológiai Immunrendszer Kérdőívet (Oláh, 1995), a flow mérésére a Flow Kérdőívet (Oláh, 2005), az érzelmi intelli-

gencia mérésére a Képes Érzelmi Intelligencia Tesztet (Nagy, Oláh és Tóth, 2009) használtuk. Az átállás indikátoraként alkalmazott iskolai teljesítményről a saját összeállítású szociodemográfiai kérdőívből, a pszichoszomatikus státuszról a Pszichés státusz kérdés-sorból, az iskolai jól-lét állapotáról a flow-képesség kiszámításából kaptuk meg az adatokat. A család atmoszféráját mint forrástényezőt a Komplex Család Kérdőív (Oláh, 2005) segítségével mértük, a szülők szocioökonómiai státuszának bemutatásához szintén a szociodemográfiai kérdőív adatait használtuk fel.

A vizsgálat célcsoportjai

Vizsgálatunkat kilenc – együttműködést vállaló – Baranya megyei iskola 13 és 15 éves tanulói körében végeztük el, melynek eredményeként összesen 485 db értékelhető kérdőívet kaptunk (1. táblázat). A tanulók önként vettek részt a vizsgálatban, a hiányosan kitöltött válaszlapokat megsemmisítettük. Így a nem értékelhető kategóriába 45 kérdőív került, melynek osztályonkénti megoszlása igen eltérő volt. A mérések során figyeltünk arra, hogy a diák az új iskolatípusba egy teljes iskolai félévet eltöltsön, és a félév zárását követő hétre programoztuk a méréseket.

1. táblázat. A vizsgált minta bemutatása

Csoport	Évfolyam	Iskolatípus	Minta elem-száma (fő)	Lány (fő)	Fiú (fő)
1.	7. évfolyamos általános iskolai tanulók (nem váltó)	8+4	132	76	56
2.	7. évfolyamos gimnáziumi tanulók (váltó)	6+6	124	45	79
3.	9. évfolyamos gimnáziumi tanulók (váltó)	8+4	112	50	62
4.	9. évfolyamos gimnáziumi tanulók (nem váltó)	6+6	117	66	51

Az adatelemzés módszerei

Az adatelemzés az SPSS 14.0 statisztikai programcsomag felhasználásával történt.

A mérőeszközök megbízhatóságát a skálákat alkotó tételek belső konzisztenciáit becs-lő Cronbach-alfa mutatóval határoztuk meg, mely minden teszt esetében megfelelt az általánosan alkalmazott 0,70–0,90 közötti kritériumnak.

Függetlenség-vizsgálatra Chi-négyzet próbát, a csoportok összehasonlítására a nem paraméteres Kruskal – Wallis és Mann – Whitney próbákat, összefüggés-elemzésre kor-relációs számítást és többváltozós lineáris regresszió-analízist végeztünk el.

Eredmények

Az apa iskolai végzettsége és az iskolatípus közötti összefüggés vizsgálatára a Chi-négyzet próba függetlenség-vizsgálatát végeztük el, melynek eredménye azt mutatja, hogy az apa iskolai végzettsége és az iskolatípus nem független egymástól ($\chi^2 = 161,987$, $df = 12$, $p < 0,001$), az apák iskolai végzettségének szintje a váltó 7. évfolyamosok körében a legmagasabb: 85 százalék rendelkezik főiskolai, illetve egyetemi végzettséggel. Az anyák iskolai végzettségének elemzése az apa iskolai végzettségével megegyező eredményt mutatott ($\chi^2 = 197,999$, $df = 12$, $p < 0,001$); az anyák 81 százaléka rendelkezik főiskolai vagy egyetemi végzettséggel.

A váltás előtti év végi és a váltást követő félévi tantárgyi érdemjegyek átlagának összehasonlításánál azt láthattuk, hogy a váltó 7. évfolyamosok eredményei jobbak, azonban a két évfolyam közötti különbség a félévi minősítésnél csökken. Mivel a nem váltó 7. évfolyam ezen félévi osztályzata már befolyásolja a továbblépés sikerességét, ezért a pedagógusok ilyenkor kevésbé szigorúan értékelnék. Mindkét 9. évfolyam félévi tanulmányi eredményei romlottak az év végi eredményekhez képest, azonban a váltásban lévőknél ez jelentősebb mértékű (2. táblázat).

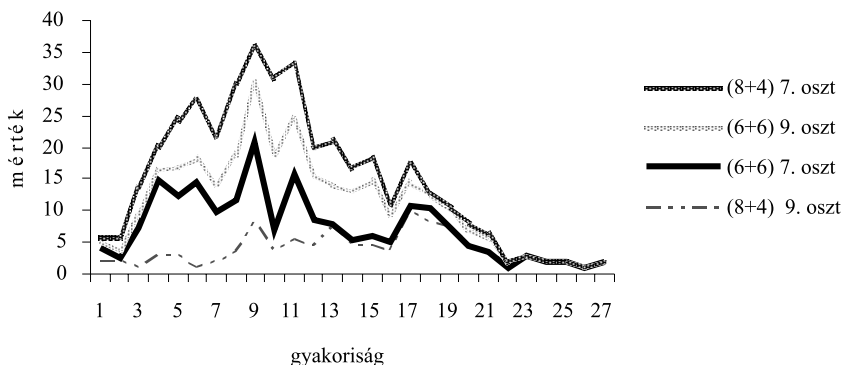
2. táblázat. Év végi és félévi tanulmányi eredmény iskolatípusonkénti bontásban

Faktor	Iskola-típus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75 (Q3)	
Év végi tanulmányi eredmény	(6+6) 7 oszt.	124	4,690	0,403	3,6	5	4,4	4,9	5	<0,001
	(8+4) 7 oszt.	132	4,242	0,667	2	5	4	4,2	4,8	
	(8+4) 9 oszt.	112	4,156	0,646	2,7	5	3,7	4	4,8	0,009
	(6+6) 9 oszt.	117	3,912	0,689	2	5	3,3	4	4,4	
Félévi tanulmányi eredmény	(6+6) 7 oszt.	124	4,586	0,350	3	5	4,3	4,7	4,8	0,004
	(8+4) 7 oszt.	132	4,317	0,618	2,5	5	4	4,35	4,9	
	(8+4) 9 oszt.	112	3,745	0,743	2	5	3	3,65	4,3	0,738
	(6+6) 9 oszt.	117	3,695	0,738	2	5	3	3,8	4,2	

A vizsgálat előtti év végi és az azt követő félévi tanulmányi eredmény 0.5 fölötti korrelációt mutat az apa és az anya iskolai végzettségével, és természetesen a mért tantárgy osztályzataival. Ez az eredmény szinkronban van az oktatásshociológiai megközelítésekkel, melyek arról számolnak be, hogy a szülők iskolai végzettsége a legmeghatározóbb a tanulmányi előmenetel során, mivel ennek révén biztosítható az adott társadalmi osztályhoz való tartozás. A társadalmi osztály pedig kijelöli a tanulás, az azt elismerő érdemjegy értékét, melyet a következő generáció jellemzően elfogad és újratermel (Bourdieu, 1978).

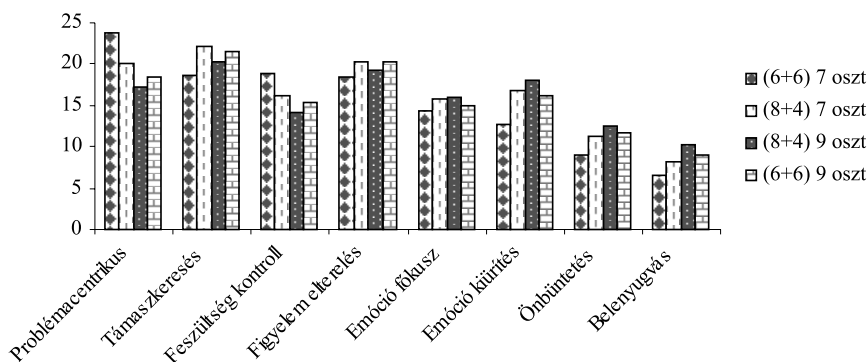
A tanulók pszichés állapotának bemutatására 10 állítást tartalmazó kérdéssor szolgált. Az állításokhoz ötfokozatú Likert-skálát rendeltünk melynek végpontjai: a néha (1) és a mindig (5). Tehát minél magasabb pontszámot ért el valaki, annál gyakrabban jelentkezik nála valamely pszichoszomatikus tünet. A pszichoszomatikus tünetek iskolatípusonkénti elemzésénél azt láthattuk, hogy azok előfordulása gyakoribb volt az iskolát nem váltó 7. évfolyamos tanulók körében, mint társaiknál. A két 9. évfolyam összehasonlításánál viszont azt az eredményt kaptuk, hogy a váltó diákok körében gyakrabban fordult elő valamely pszichoszomatikus tünet, a különbség mindkét korcsoport esetében szignifikáns (1. ábra). Bevallott tünetek: tenyérizzadás, fejfájás, elalvási nehézségek, gyomorfájás, kedvetlenség, ingerlékenység, idegesség. Az iskoláskorúak pszichoszomatikus tünetképzésére azért ajánlatos megkülönböztetett figyelmet fordítani, mert befolyásolja a serdülők későbbi, egészséggel és betegséggel kapcsolatos attitűdjeit és magatartását.

Az emberek a legtöbb alapvető megküzdési stratégiát használják valamennyi feszültségkeltő helyzetben, vannak azonban sajátos stressz-választ produkáló megoldások. Az érzelmek regulálása terén például egyértelmű kár és veszteség esetén a konfrontáció és problémaorientáció gyakoribb olyan helyzetekben, amelyeket kihívásként értelmezzünk. Ha



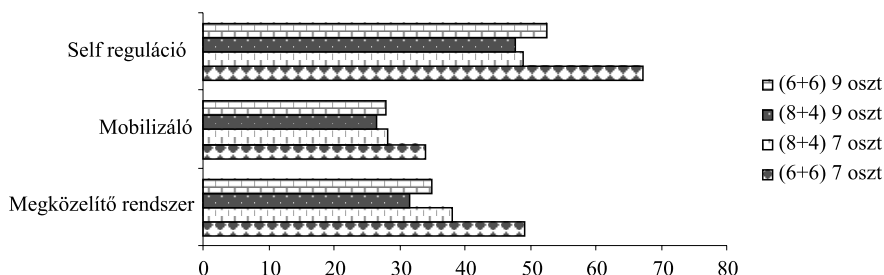
1. ábra. Pszichés státusz iskolatípusonkénti bontásban

megváltoztathatónak látjuk a körülményeket, akkor problémafókuszú stratégiákkal operálunk, és többnyire konstruktívak vagyunk; ha kívülről irányítottak definiáljuk a történeteket, akkor passzivitással és érzelmeccsillapító megküzdéssel reagálunk. A problémaközpontú megküzdési módok (problémaelemzés, kognitív átstrukturálás, alkalmazkodás) a probléma elemzésére, a probléma okának befolyásolására, a kontroll megszerzésére való alkalmasságot, valamint a kognitív átstrukturálásra való képességet mérik. A másik három érzelmeközpontú megküzdési mód (érzelmi indíttatású cselekvés, érzelmi egyensúly keresése, visszahúzódnás) és a segítségkérés akkor kerül előtérbe, ha a személy nem ismeri eléggé a problémát, vagy nem érzi magát képesnek a helyzet feletti kontroll megszerzésére. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a váltásban lévő 7. évfolyam diákjai gyakrabban alkalmazzák a problémamegoldó coping-stratégiát, mint azonos korú társaik; a különbség szignifikáns. A váltás előtt lévő 7. évfolyamos tanulók szignifikánsan gyakrabban használják az emóció-fókuszú megküzdési stratégiákat. A 9. évfolyamos diákok összehasonlításakor érdemi különbséget szintén az emóció-fókuszú coping-megközelítésnél találunk; a váltásban lévő 9. évfolyamnál az emóció-fókusz és belenyugvás, a nem váltó 9. évfolyamnál pedig az emóció-kiürítés stratégiának az előfordulási gyakorisága szignifikáns különbséget mutat (2. ábra). Egyes megküzdési stratégiák nagyobb stabilitást mutatnak: például az a beállítódás, hogy megpróbáljuk pozitív oldalukról szemlélni a dolgokat, bár személyiségtől függően, de a legtöbb stresszhelyzetben jellemző ránk, ugyanakkor a társas támogatás igénylésével mint megküzdési lehetőséggel annak függvényében élünk, hogy milyen az aktuális szociális környezetünk. A megküzdési stratégiák preferenciája mögött fellelhető a család szocializációs, szülői nevelői hatása.



2. ábra. Coping-stratégiák

A pszichológiai immunrendszer 16 markerének összefoglalását adó három alrendszer eredményei azt mutatták, hogy a váltásban lévő 7. évfolyamos tanulóknál a „Megközelítő rendszer”, a „Mobilizáló, alkotó és végrehajtó rendszer” és a „Self reguláció” erőteljesebben működik, mint a nem váltó 7. évfolyamosoknál; a különbség szignifikáns (3. ábra). A váltásban lévő 9. évfolyam mutatott magas számú előfordulást az optimizmus, a koherencia-érzék, az öntisztelet, a kontroll-képesség, a forrásmobilizáló képesség, a forrás-monitorozó képesség, az impulzivitás-kontroll, a kitartás, a szinkronképesség területén, a növekedés-érzés esetében viszont a váltást már korábban megélt 9. évfolyamosok eredményei jobbak. A pszichológiai immunrendszer a pszichés státusszal, a flow-állapottal, a problémacentrikus reagálással és a feszültségkontroll coping-stratégiákkal, valamint a családi involváltság és támogatás faktorával szoros együttjárást mutat.



3. ábra. A pszichológiai immunrendszer alrendszerei

Amikor a tanuló találkozik egy tanulási feladattal, egyéni sajátosságainak, képének, szorongás-szintjének, célorientációjának, teljesítmény-motivációjának megfelelően értelmezi a feladatmegoldással kapcsolatos kompetenciáját és a feladatmegoldás esélyeit. Az egyeztetés az egyén vélt vagy valós kompetenciája és a feladat becsült nehézségi foka alapján történik (a megítélést befolyásolják: egyéni pszichés vonásai, pozitív vagy negatív énképe, szorongásszintje, belső bizonytalansága, teljesítménymotivációja, kudarcérvülése, külső, belső kontrollja). Tehát a feladat nehézségi fokának szubjektív megítélése alapján következik be a tanulási törekvések mozgósítása vagy elvetése.

A vizsgált mintában a két hetedik évfolyam összehasonlítása során azt az eredményt kaptuk, hogy a váltó 7. évfolyamosok gyakrabban éltek át flow-élményt az összes érettségi tantárgy óráján; a különbség szignifikáns. Ugyanezen csoportnál a magyar nyelvtan, magyar irodalom és a matematika osztályzatok összehasonlítása során mértünk szignifikáns különbséget, tehát a tanórai közérzet nem befolyásolta a tantárgy osztályzatát. Ugyanakkor a nem váltó 7. évfolyamosok gyakrabban élnek át szorongást kortársaiknál magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem órákon, és az apátia élménycsatornájában tartózkodás jellemző az idegen nyelv, magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem órákon; a különbség szignifikáns. A magas szorongási szint egyrészt szétszórta teszi a tanuló figyelmét, megakadályozva, hogy az aktuális feladatokra tudjon koncentrálni, másrészt védekező manővereket is beindíthat, amelyek azonban nem a feladatvégzést, hanem az önbecsülés megőrzését szolgálják. Ilyen védekező manővereket jelezhet a pedagógus számára az ábrándozás, az elkapkodott munka, de nem ritka a betegség szimulálása vagy az iskolakerülő magatartás sem. Mivel a szorongás figyelemzavart okoz, a legtöbb védekező manőver pedig elkerülő viselkedést eredményez, a szorongás és az iskolai teljesítmény között szoros kapcsolat áll fenn. A szorongásélmény csatornájából akkor kerülhetünk áramlatba, ha fejlesztjük a képességeinket. Az unalom esetén pedig az új kihívásokra találás jelenti az áramlat-élmény ismételt átélésének biztosítását. Mindebből következik, hogy óriási szerepe van a pedagógus igazi

szakértő munkájának, mely nem csupán a megfelelő oktatási módszer kiválasztását jelenti, hanem a kiterjedt figyelmet és az adekvát reakciókat: például megerősítést, új feladat adását. A váltó 9. évfolyamnál szignifikáns különbséget találtunk a szorongás átélésekor magyar irodalom és történelem órákon. Az apátia élménycsatornájában tartózkodás magyar irodalom, magyar nyelvtan és matematika órákon mutatott szignifikáns különbséget a két korcsoport válaszainak összehasonlítása során. Ha a nem váltó 9. évfolyamosok válaszait elemezzük, azt tapasztalhatjuk, hogy gyakrabban élnek át flow-élményt magyar irodalom és magyar nyelvtan órákon, az átélésből adódó gyakoriság mértéke szignifikáns. A flow-képesség korcsoport szerinti összehasonlításánál azt az eredményt kaptuk, hogy a váltó 7. évfolyamosok fejlettebb flow-képességgel rendelkeznek, mint nem váltó kortársaik; a különbség szignifikáns. A két 9. évfolyam flow-képességének komparatív elemzése nem mutat jelentős különbséget.

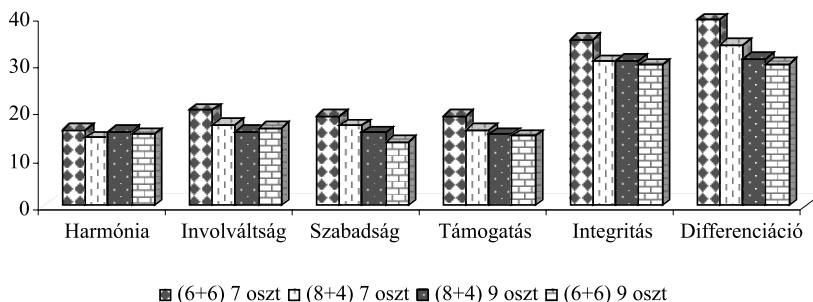
Az iskoláskorúak különböznek abban, hogy az érzelmeikben rejlő lehetőségeiket milyen ügyesen hasznosítják. Az érzelmileg intelligens diákokat az érzelmeik „szakértő szintű” hasznosítóiként képzelhetjük el. Ők azok, akik felismerik, hogy érzelmeik és hangulataik milyen jelentős hatással vannak a megismerő folyamataikra és a társas kapcsolataikra, akik képesek kivédeni az érzelmeik lehetséges romboló hatásait, helyett az érzelmeiket úgy hasznosítják, hogy azok serkentsék a kognitív és társas működésüket, valamint fejlődésüket.

A kapott válaszok alapján elmondható, hogy a vizsgált évfolyamok közül a váltásban lévő 7. évfolyamosok az érzelmi intelligencia dimenzióban magasabb értékeket értek el, továbbá az érzelmeik tudatosságának képessége és a perspektíva-átvétel képessége is a váltásban lévő 7. évfolyamosok körében magasabb, mint a nem váltó 7. évfolyam diákjainál; a különbség szignifikáns. Az érzelmeik hatékony szabályozását nagyban elősegíti, ha a személy felismeri az érzelmeik szimbolikus tartalmát, az érzelmi reakciók valós okait, illetve megfelelő módon címkézi az érzelmi állapotokat. Az érzelmeik kognitív feldolgozásának azonban bizonyos értelemben feltétele az érzelmi reakciók pontos azonosításának képessége, illetve az érzelmeik kognitív rendszerrel való interakciójának megvalósulása. A fejlett érzelmi intelligenciával jellemezhető személy képes az érzelmeit adaptív módon figyelembe venni a tervezésnél, az érzelmei hasznosításával kreatívabban gondolkodik, képes a figyelmét rugalmasan ráirányítani vagy elirányítani bizonyos dolgokról, illetve képes az érzelmeit felhasználva motiválni önmagát vagy másokat. Magyarországon az iskolai életben a tanulók érzelmi képességének tudatos fejlesztésével nem találkozhatunk, hiszen a pedagógusképzésben ez egyáltalán nem szerepel. Törekvések vannak arra, hogy a pedagógus-továbbképzések témái között helyet kapjon az érzelmi nevelés, hogy aztán a hétköznapi életben megkezdődhessék ennek alkalmazása is.

A komplex családi pszichológiai környezetben az önállóság és a szabadság támogatása mellett a követelmény-állítás és a biztonságteremtés együttesen jelenik meg. Az eredmények értékelésekor szembevetendő, hogy a váltásban lévő 7. évfolyam diákjai a családi működés minden tételénél magasabb pontszámot értek el; a különbség mindenütt szignifikáns.

Kiemelésre méltó eredmény, hogy a váltásban lévő 9. évfolyam tanulói a családban átélt szabadság vonatkozásában értek el magasabb eredményt, mint ugyanolyan korú társaik (4. ábra). A családi kapcsolatok minősége jelentősen meghatározza a kortársak befolyásának mértékét és hatékonyságát. A jó kortárs csoport lehet kompenzáló, kiegyensúlyozó hatással a családi problémák esetén, de jelentheti a jövő szempontjából kedvezőtlen hatások felülkerekedését is.

A mintán elvégzett korreláció-vizsgálat eredményei közül kiemeltük azokat, amelyek esetében legalább az egyik korrelációs együttható 0.5 fölötti volt. Ezek: év végi tanulmányi eredmény, félévi tanulmányi eredmény, megközelítő rendszer, mobilizáló, alkotó, végrehajtó rendszer, self-reguláció, problémacentrikus reagálás, feszültségkontroll, involváltság, differenciáció.



4. ábra. Családi komplexitás

A korrelációs számítással kapott eredményeink összhangban vannak a többi eredménnyel, és megerősítik a családi háttérnek mint forrástényezőnek a szerepét. A Pearson-féle vizsgálatok mellett parciális korrelációs számítást is végeztünk, kontrollálva az anya és apa iskolai végzettségére, valamint a családi komplexitás mutatóira. Eredményeink alátámasztották, hogy az apa és az anya iskolai végzettsége kismértékben, a családi atmoszféra azonban jelentősen (0,5 fölötti értékek) hozzájárul az iskolaváltásból adódó nehézségek leküzdésében szerepet kapó erősségek fejlődésében.

A továbbiakban alkalmazott többváltozós lineáris regresszió-analízis során kizárólag az érdemi – $p < 0,05$. – illeszkedéseket vizsgáltuk.

Ily módon elsőként vizsgáltuk meg azt, hogy nemenkénti bontásban, a családban átélt flow-élmény milyen összefüggést mutat a család komplexitás-mutatóival. A lányok esetében azt láthatjuk, hogy a család flow-t leginkább meghatározó családikomplexitás-mutatója az involváltság, mérhetően kisebb mértékben kap szerepet még a harmónia és az integritás. A családban átélt flow-élményt a fiúk esetében is a családi involváltság határozza meg leginkább; ez nagyobb mértékű, mint a lányoknál, azonban emellett mérhető hangsúllyal csupán a támogatás szerepel. Mindez megfelel az életkori sajátosságból adódó igényeknek, mely szerint a serdülő akkor képes jól érezni magát egy családban, ha annak működési folyamatainak részese lehet. A lányok hagyományos szerepéből adódik, hogy a bevonódás mellett még a harmonikus és egységes családsszerkezet biztosítja számukra azt, hogy jól érezzék magukat egy családban. A fiúk a hangosabbnak tűnő önállósági törekvéseikkel együtt, a serdülő miatt újjászerveződő családi környezetbe kellően bevonódva csakis a biztonságot adó támogatás mellett képesek jól érezni magukat.

A flow-képesség összefüggéseinek további kutatása érdekében komparatív elemzésnek vetettük alá az érzelmi intelligencia, a megküzdés, pszichológiai immunrendszer és a családi háttér változóival, az iskolatípusonkénti differenciáltság megtartása mellett. A váltó 7. évfolyam esetében a flow-képesség szignifikáns együttjárást mutat elsősorban az emóció-fókusz coping-stratégiával, az érzelmi intelligencia perspektíva-átvétel képességével és a pszichológiai immunrendszer én-reguláció hatékonyságát biztosító személyiségbeli kompetenciák együttesét összefoglaló önszabályozó alrendszerrel. Az önszabályozás komponenseinek megléte, amelyek a stresszhelyzetekben kialakuló érzelmi állapotok kontrollját és az önszabályozás hatékonyságát garantálják, mindkét váltó évfolyam esetében a flow-képesség előfeltételének tekinthető.

A váltó 9. évfolyam esetében szignifikáns együttjárást mutat a flow-képesség elsősorban pszichológiai immunrendszer önszabályozó alrendszerével, a támaszkeresés coping-stratégiával, illetve a pszichológiai immunrendszer megközelítő alrendszerével. A nem váltó 7. évfolyamosok esetében a flow-képesség ellen ható tényező, tehát negatív regresszióra utal az emóció-kiürítés coping-stratégia, és szignifikáns együttjárásra mutat a támaszkeresés coping-stratégiával, a családi involváltsággal és a családi harmóniával. A

nem váltó 9. évfolyam esetében a flow-képesség szignifikáns együttjárást mutat elsősorban a pszichológiai immunrendszer megközelítő alrendszerével, az érzelmi intelligencia érzelmek tudatosságának dimenziójával, és negatív regressziót mutat az önbüntetés coping-stratégiával. A problémafókuszú stratégiák alkalmazása során az egyén megváltoztathatónak ítéli meg a körülményeket, és ez lehetővé teszi, hogy konstruktív legyen; abban az esetben viszont, ha kívülről irányítottan tartja a történeteket, az irányítást is átadja, passzivitással és érzelemcsillapító megküzdéssel reagál. Az adaptív megbirkózási, konfliktus-megoldási stratégiák közül a működési feltételek optimalizálását szolgálják az önszabályozó megküzdési stratégiák, amelyek általános célként az egyén és a környezet szinkronizációját segítik. A váltó 7. évfolyam esetében a flow-képesség szignifikáns együttjárást mutat elsősorban az emóció-fókusz coping-stratégiával, az érzelmi intelligencia perspektíva-átvétel képességével és a pszichológiai immunrendszer én-reguláció hatékonyságát biztosító személyiségbeli kompetenciák együttesét összefoglaló önszabályozó alrendszerével. A váltó 9. évfolyam esetében szignifikáns együttjárást mutat a flow-képesség elsősorban a pszichológiai immunrendszer önszabályozó alrendszerével, a támaszkeresés coping stratégiával, illetve a pszichológiai immunrendszer megközelítő alrendszerével. A nem váltó 7. évfolyam esetében a flow-képesség ellen ható tényezőként elsősorban negatív regresszióra utal az emóció-kiürítés coping-stratégia, és szignifikáns együttjárásra mutat a támaszkeresés coping-stratégiával, a családi involváltsággal és a családi harmóniával. A nem váltó 9. évfolyam esetében a flow-képesség szignifikáns együttjárást mutat elsősorban a pszichológiai immunrendszer megközelítő alrendszerével, az érzelmi intelligencia érzelmek tudatosságának dimenziójával, és negatív regressziót mutat az önbüntetés coping-stratégiával. Az önszabályozás komponenseinek megléte, amelyek a stresszhelyzetekben kialakuló érzelmi állapotok kontrollját és az önszabályozás hatékonyságát garantálják, mindkét váltó évfolyam esetében a flow-képesség kialakulása során előfeltételnek tekinthető.

Összegzés

A négy és hat évfolyamos gimnáziumba történő átlépés nehézségeinek pedagógiai értékeléseit egy pszichológiai aspektusú, a serdülő diákot a fókuszba hozó vizsgálattal egészítettük ki. Vizsgálatunkban a hat évfolyamos gimnáziumot megkezdő 7. évfolyamos diákokat, valamint a négy évfolyamos gimnáziumot kezdő 9. évfolyamos tanulókat vizsgáltuk, kontrollcsoportnak az aktuálisan nem váltó kortársaikat tekintettük: az általános iskola 7. osztályának és a hat évfolyamos gimnázium 9. évfolyamának diákjait. Az általános iskolából a középiskolába történő iskolaváltás egy nehezített helyzet a tanulók életében. Az eredményes beilleszkedés egy olyan kritikus mozzanat, mely az új rendszert támogató, esetleg nehezítő feltételrendszerén túl meghatározza, hogy a tanulók általában milyen erősségekkel rendelkezve lépnek át egyik rendszerből a másikba. Az erősségek az átlépés nehézségeinek a kezelésében meghatározó szerepet kapnak. Ezért a megküzdés, a pszichológiai immunitás, flow és az érzelmi intelligencia összefüggésében vizsgáltuk az új feltételekhez való alkalmazkodás sikerességét.

A kapott eredmények azt mutatják, hogy a váltásban lévő 7. évfolyamos diákok szignifikánsan gyakrabban alkalmazzák a problémamegoldó coping-stratégiát, mint azonos korú nem váltó társaik. A nem váltó 7. évfolyamos tanulók szignifikánsan gyakrabban használják az emóció-fókuszú megküzdési stratégiákat, mint váltó társaik. A váltásban lévő 9. évfolyamnál az emóció-fókusz és belenyugvás, a nem váltó 9. évfolyamnál pedig az emóció-kiürítés stratégiának az előfordulási gyakorisága mutat szignifikáns különbséget. A pszichológiai immunrendszer mindhárom alrendszere esetében szignifikánsan erőteljesebb működésre utaló eredményt kaptunk a váltásban lévő 7. évfolyamos tanulóknál, mint a nem váltó 7. évfolyamnál. A váltásban lévő 9. évfolyam diákjai gyakoribb

előfordulást mutattak az optimizmus, a koherencia-érzék, az öntisztelet, a kontroll-képesség, a forrás-mobilizáló képesség, a forrás-monitorozó képesség, az impulzivitás-kontroll, a kitartás, a szinkronképesség területein, a növekedés-érzés esetében viszont a váltást már korábban megélt 9. évfolyam eredményei jobbak voltak.

Az érettségi tantárgyak tanóráinak flow-élményének vizsgálata során azt az eredményt kaptuk, hogy a váltó 7. évfolyam tanulói az összes érettségi tantárgy óráján szignifikánsan gyakrabban éltek át flow-élményt. Ugyanakkor a nem váltó 7. évfolyam tanulói szignifikánsan gyakrabban élnek át szorongást kortársaiknál magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem órákon, és az apátia élménycsatornájában tartózkodás jellemző az idegen nyelv, magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem órákon. A váltó 9. évfolyamnál szignifikáns különbséget találtunk a szorongás átélésekor magyar irodalom és történelem órákon a nem váltó korcsoportéhoz képest. Az apátia élménycsatornájában tartózkodás magyar irodalom, magyar nyelvtan és matematika órákon mutatott szignifikáns különbséget a két korcsoport válaszainak összehasonlítása során. A nem váltó 9. évfolyam diákjai válaszainak elemzésekor azt tapasztaltuk, hogy a váltó kortársaikhoz képest szignifikánsan gyakrabban élnek át flow-élményt magyar irodalom és magyar nyelvtan órákon. Az érzelmi intelligencia dimenzióiban a váltásban lévő 7. évfolyam diákjai szignifikánsan magasabb értékeket értek el, mint nem váltó kortársaik. Az érzelmi intelligencia dimenzióban a 15 éves korosztály váltó és nem váltó évfolyamánál a különbség csekély.

A váltás indikátorának megfogalmazott tanulói iskolai teljesítmény, pszichoszomatikus státusz és iskolai jóllét vizsgálatok az alábbi eredményeket kaptuk. Az iskolaváltás előtti év végi és az iskolaváltást követő félévi tantárgyi érdemjegyek átlagának összehasonlításánál azt láthattuk, hogy a váltó 7. évfolyam eredményei jobbak, mint nem váltó kortársaiké. A vizsgálat előtti év végi és az azt követő félévi tanulmányi eredmény magas korrelációt mutat az apa és az anya iskolai végzettségével. A pszichoszomatikus tünetek iskolatípusonkénti elemzésénél azt láthattuk, hogy azok előfordulása gyakoribb volt az iskolát nem váltó 7. évfolyamos tanulók körében, mint a váltó kortársaiknál. A 9. évfolyamosok összehasonlításánál viszont azt az eredményt kaptuk, hogy a váltó diákok körében gyakrabban fordult elő valamely pszichoszomatikus tünet, mint nem váltó társaiknál. A különbség mindkét korcsoport esetében szignifikáns. A váltó 7. évfolyam diákjai szignifikánsan fejlettebb flow-képességgel rendelkeznek, mint nem váltó kortársaik. A két 9. évfolyam flow-képességének komparatív elemzése nem mutat jelentős különbséget.

Az átállást meghatározó forrástényezőknek tekintettük a családi komplexitást, a család atmoszféráját, valamint a szülők szocio-ökonómiai státuszát. A váltásban lévő 7. évfolyamos diákok a családi működés minden tételénél szignifikánsan magasabb pontszámot értek el, mint nem váltó kortársaik. A váltó 7. évfolyamos diákok szülei rendelkeznek a legmagasabb iskolai végzettséggel: az apák 81, az anyák 85 százaléka rendelkezik főiskolai vagy egyetemi diplomával.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a vizsgált csoportok eredményei arra utalnak, hogy a személyiség oldaláról a 13 éves életkorban (7. évfolyam) bekövetkezett iskolaváltás kedvezőbb, azonban ehhez elmaradhatatlanul szükséges a megfelelő családi atmoszféra. További következtetések levonása előtt, szükségesnek tartjuk a vizsgálat nagyobb létszámra történő kiterjesztését, valamint a longitudinális követés megvalósítását.

A vizsgálat eredményei alátámasztják azt a körülményt, hogy az iskolatípus-váltás olyan terület, ahol a pszichológia nagy segítséget nyújthat a résztvevők (pedagógusok, szülők, diákok) számára.

Irodalom

- Antonovsky, A. (1995): *Salutogenic Model in Research and Practice of Health Promotion*. Vol. 4.
- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó, Budapest.
- Bar-On, R. (2000): *Handbook of emotional intelligence*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése*. Gondolat, Budapest.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. és Warner, R. M. (2004): Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36. 6. sz. 1387–1402.
- Csikszentmihályi, M. és Larson, R. (1984): *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. Basic Books, New York.
- De Charms, R. (1968): *Personal Causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press, New York.
- Douglas, J. W. B. (1996): A tanulók képességek szerinti elosztása. In: Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom*. Szöveggyűjtemény. JPTE, Pécs. 173–187.
- Emmerling, R. J. és Goleman, D (2003): Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings. *Issues in Emotional Intelligence*, 1. 1. sz.
- Erikson, E. H. (1968): *Identity: Youth and Crisis*. Norton, New York.
- Erikson, E. H. (1963): *Childhood and society*. 2. kiadás. W.W. Norton, New York.
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Lannert, Judit (1996): *Változások a hazai iskolaszervezetben*. Educatio, 2. sz.
- Lazarus, R. S. (1993): From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Rev. Psychology*, 44. sz. 1–21.
- Nagy Henriett, Oláh Attila és G. Tóth Kinga (2009): Az érzelmi intelligencia mérésének néhány problémája: a fejlődési kritérium tesztelése. *Pszichológia*, 29. 2. sz. 165–186.
- Németh, Ágnes (2007, szerk.): *Health Behaviour in School-Aged Children a WHO-collaborative Cross-National Study (HBSC)*.
- National Report 2006.
- Oláh Attila (1993): *Szorongás, megküzdés, megküzdési potenciál*. Kandidátusi disszertáció. Kézirat.
- Oláh Attila (1995): Coping strategies among adolescents: A cross cultural study. *Journal of Adolescence*.
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 9. 6–7 sz.
- Oláh, Attila (2005): *Az optimális élmény mérésének lehetőségei: Egy új szituáció-specifikus Flow Kérdőív tesztkönyve*. Budapest.
- Oláh, Attila (2006): *Érzelmei, megküzdés és optimális élmény*. Belső világunk megismerésének módszerei. Trefort Kiadó, Budapest.
- Winnicott, D. W. (1965): Failure of expectable environment on child's mental functioning. *Int. J. Psychoanal.*, 46. sz. 81–87.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton is hálásan köszönöm Oláh Attila professzor úrnak a mindenkori szakmai támogatását, valamint. Bíró Gábornak a statisztikai számítások során nyújtott segítségét.